
University of Alberta Library
0 1620 1706 9673



PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE



AUTOMNE 2001

Table des matières

Oliver, Christine Louise

Évaluation d'un programme « Learning Disabled II French » à partir de deux étudiants

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: *Christine Louise Oliver*

Title of the Research Project: *Évaluation d'un programme « Learning Disabled II French » à partir de deux étudiants*

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: *2001*

UNIVERSITÉ DE L'ALBERTA

ÉVALUATION D'UN PROGRAMME *LEARNING DISABLED II FRENCH* À PARTIR DE DEUX ÉTUDIANTS

CHRISTINE L. OLIVER

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne, 2001

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Nous, soussignés, certifions avoir lu l'activité de synthèse intitulée *Évaluation d'un programme « Learning Disabled II French » à partir de deux étudiants*, présentée par *Christine Louise Oliver* en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation, Études en langue et culture, et recommandons qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

Dédicace

Je dois l'aboutissement de ce travail de recherche à mon mari Phil, qui n'a cessé de croire en mes capacités et qui m'a encouragé lorsque j'ai passé à travers les moments difficiles.

J'offre aussi cet ouvrage à mes parents qui m'ont donné le goût d'apprendre et de connaître.

Je tiens à remercier chaleureusement Dr Florence Gobeil-Dwyer qui m'a incitée et encouragée à mener à terme la rédaction de ce projet. Sa patience et sagesse ont été très précieuses.

En dernier, je remercie ma chère camarade d'études Kelly Christopher pour les soucis, les rires et les avis que nous avons partagés. C'était un plaisir de suivre le programme de maîtrise avec toi.

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre 1
Introduction /1

Chapitre 2
Revue de la littérature /3

Introduction /3
La convenance de l'immersion pour tous les élèves /3
La recherche de Trites /4
La recherche de Bruck /5
Les conséquences du transfert /6
La relation entre les difficultés d'apprentissage et le concept de soi /6
Raisons pour transfert et des solutions /7
La recherche de Rousseau /10
Résultats de la recherche de Rousseau /11
Conclusion /12

Chapitre 3
Méthodologie /13

Description des sujets /13
Mode d'investigation /13
Instruments /13

Chapitre 4
Résultats et Analyse /16

« Après cinq mois dans le programme *Learning Disabled II French*, quels changements ont été observés en ce qui a trait au côté affectif des sujets? »

Introduction /16
Profil : Sujet A /17
Point de vue du parent /18
Résultats de la recherche /19

Profil : Sujet B /20
Point de vue du parent /21
Résultats de la recherche /22

« Après cinq mois, est-ce que les élèves ont démontré des gains académiques en langue et en mathématiques? »

Introduction /24
Profil : Sujet A /24
Résultats de la recherche /25

Profil : Sujet B /27
Résultats de la recherche /28

Analyse des résultats des Sujets A et B /29

« Les parents et les enseignants, ont-ils une perception positive de l'efficacité du programme *Learning Disabled II French*? »

Introduction /31
Enseignants /32
Parents /34
Analyse des résultats des perceptions des enseignantes et des parents /37

Chapitre 5
Conclusion /38

Références /41

Annexe A /44
School Consent Form to Conduct Research
Formulaire de consentement des enseignants
Parent Consent Form

Annexe B /48
Ellis Narrative Inquiry with Children (Ellis, 1994)

Annexe C /51
Student Interview #2 – Learning Disabled II French Program

Annexe D /54
Learning Disabled II French Program – Survey of Students

Annexe E /56
Learning Disabled II French Program – Parent Interview

Annexe F /58
Learning Disabled II French Program Review – Parent Survey

Annexe G /64
Évaluation du programme *Learning Disabled II French* -
Sondage : Enseignantes / Assistante

CHAPITRE 1

Introduction

Le but de cette étude est d'évaluer un programme pilote dans une école de la Commission Scolaire de Calgary pour les étudiants en immersion ayant des difficultés d'apprentissage. Nadia Rousseau (1998) a évalué un tel programme à Edmonton. Elle a découvert que " . . . the FILDP (French Immersion Learning Disabilities Program) was a very good experience...[and] all participants are very much satisfied with the efficacy of the program. The children gained confidence, control and strategies to help their performance on academic and non-academic tasks." La présente recherche tentera de répondre à la question, "le programme *Learning Disabled II French* à Calgary, est-il un programme efficace?"

La classe spécialisée à Calgary comprend 12 étudiants de 11 à 12 ans, une enseignante, et une assistante employée à temps plein. D'après l'analyse faite par divers intervenants (psychologue, orthopédagogues, directeur de l'école et comité de sélection du programme LD) ces enfants ont éprouvé des difficultés qui ne leur permettraient pas de suivre un programme régulier de 5e ou 6e année en immersion française. Les enfants sont sélectionnés à travers plusieurs écoles du Conseil scolaire public de Calgary offrant l'immersion française.

L'emphase du programme est mise sur la pédagogie de la langue (française et anglaise) et les mathématiques, plutôt que sur l'ensemble du programme d'études. Chaque enfant avance à son propre rythme en suivant un programme individuel (Individual Program Plan). Un ratio de deux adultes pour douze étudiants permet d'avoir de l'aide intensive, c'est-à-dire un à un.

Jusqu'à présent, il existe seulement deux programmes LD ("learning disabled") dans la province de l'Alberta pour les étudiants en immersion française. Typiquement, un étudiant qui a des difficultés d'apprentissage est transféré de l'immersion française au programme régulier anglais. Avant que ce programme soit offert à Calgary, il n'y avait aucune façon d'adresser les besoins spéciaux de l'étudiant à l'intérieur du programme d'immersion. Cependant, des chercheurs tels que Campbell (1992) et Bourassa-Tremblay (1992) croient qu'un transfert du

programme d'immersion à un programme régulier anglais pour des raisons de difficultés d'apprentissage n'est pas justifié. Des services en français disponibles aux étudiants en immersion sont nécessaires. Le "Calgary Board of Education French Immersion Task Force" (1999) affirme qu'il existe un manque d'équité entre les étudiants dans le programme anglais et ceux en immersion en ce qui a trait aux services spéciaux et a recommandé que le conseil scolaire octroie des fonds spécifiquement à cette fin. Le résultat de cette recommandation était le programme *Learning Disabled II French*, conçu en septembre, 1999.

À partir de la question fondamentale de cette étude "le programme *Learning Disabled II French* à Calgary, est-il un programme efficace?", quatre sous-questions en découlent. Ce projet tentera de répondre à ces questions: (1) Après cinq mois dans le programme, quels sont les changements observés en ce qui a trait au côté affectif des sujets? (2) Après cinq mois, est-ce que les étudiants ont démontré des gains académiques en langue et en mathématiques? (3) Les parents et les enseignants, ont-ils une perception positive de l'efficacité du programme *Learning Disabled II French*?

CHAPITRE 2

Revue de la littérature

Introduction

Le programme d'immersion française se porte bien au Canada. En 1977, il y avait 34 000 étudiants inscrits au programme. En 1997, ce nombre a dépassé 305 000 (Obadia, 1997). En Alberta, plus de 28 000 étudiants sont inscrits en immersion française (Alberta Education, 1998). Dans le système public de Calgary, la population en immersion française en 1998 était de 6 389 étudiants (Calgary Board of Education,1999). Autrefois regardé comme un programme élitiste pour la classe moyenne ou pour les étudiants plus avancés académiquement, le programme d'immersion française d'aujourd'hui comprend une diversité d'étudiants--ceux qui sont doués jusqu'à ceux qui ont des difficultés d'apprentissage.

La convenance de l'immersion pour tous les étudiants

La majorité de la recherche nous indique que le programme d'immersion est *valide* pour tous les étudiants. Une grande partie de la recherche rapporte que les étudiants en immersion précoce font aussi bien que leurs pairs en anglais (Cummins & Swain, 1986). Après avoir fait une revue de la littérature exhaustive qui comprenait le développement de la langue maternelle, de la langue seconde ainsi que la réussite dans les autres matières et les effets sociaux et psychologiques de l'immersion sur les étudiants faisant partie du programme, Lapkin & Swain (1984) ont découvert que:

> The research and evaluation studies associated with French immersion programs have demonstrated that students from a majority-language group can be taught in a second language with no long-term negative effects on first language development or on content learning, while at the same time becoming highly proficient in the target language. (cité dans Rousseau,1998, p. 8)

En ce qui concerne l'apprentissage du français en immersion, les capacités réceptives des étudiants de l'immersion se rapprocheraient de celles des locuteurs natifs, en particulier pour ce qui est de la compréhension du français oral et écrit. Les étudiants de l'immersion reste en arrière des locuteurs natifs en production orale et écrite (Lapkin & Swain, 1990, Swain & Lapkin, 1983).

En ce qui concerne les effets de l'immersion en français sur les étudiants ayant des troubles d'apprentissage, les recherches les plus connues ont été menées par Bruck (à partir de 1978) et par Trites (à partir de 1976). Wiss (1987,1989) et Genesee (1987) ont contribué à l'approfondissement de la question. Les opinions de Bruck et Trites sont en désaccord concernant la problématique entourant la question de l'ouverture de l'immersion à l'ensemble des étudiants. Bruck croit que les étudiants défavorisés peuvent réussir en immersion tandis que Trites pense que ces étudiants auront plus de succès dans le programme régulier en anglais.

<u>La recherche de Trites</u>

Selon Trites (1981; 1983; 1986), les troubles du langage dans le cas des enfants en immersion pourraient être dus à un retard de la maturation des lobes temporaux, région cérébrale qui semble jouer un rôle important dans l'apprentissage de la langue. Il constate que cette difficulté empêche la compréhension dans la langue seconde mais n'affecte pas la compréhension dans la langue maternelle. Pour cette raison, Trites constate que les étudiants ayant cette difficulté seraient mieux placés dans le programme régulier anglais. Trites a développé une série de tests psychométriques connus sous le nom de "Early Identification Assessment Battery" afin d'identifier les enfants risquant d'échouer dans un programme d'immersion française. Il recommande que, selon ces tests, les étudiants identifiés comme ayant des troubles d'apprentissage ne soient pas placés en immersion ou soient transferés dans un programme anglais. [Il faut noter que les interprétations que Trites tire de ses données ont été sévèrement critiquées par un bon nombre de chercheurs (Genesse,1987; Wiss,1989; Cummins,1984 et Bernhard,1993 dans Rousseau,1999) pour des problèmes "méthodologiques et

conceptuels."]

La recherche de Bruck

Bruck (1979) a conduit une étude longitudinale pendant huit ans avec des enfants du niveau maternelle jusqu'à la troisième année. Les résultats de cette étude révèlent que "les élèves ayant des troubles dans un programme d'immersion semblent progresser à un rythme semblable à celui qu'ils auraient connu s'ils avaient été inscrits dans un programme dispensé en anglais" (Rebuffot, 1993, p. 140). Les étudiants ayant des faiblesses dans la langue première ne devraient pas être écarter définitivement du programme d'immersion. Bruck constate que ces étudiants peuvent, en fait, profiter d'un enseignement en français parce que:

> ...they continued to develop facility in their first language: they learned their basic academic skills at the predicted rate; they exhibited no severe behavioural problems; and of most importance, they acquired competence in French.
> (cité dans Rousseau, 1999, p. 17)

Une deuxième étude faite par Bruck (1979) a examiné les effets sociaux et émotifs des étudiants en difficulté après avoir été transférés du programme d'immersion au programme régulier anglais. Les résultats de cette recherche indiquent qu'un changement de programme n'assure pas de meilleurs résultats scolaires. Selon Bruck, "those children who experience academic difficulty in French immersion would experience academic difficulty in the regular unilingual program as well" (cité dans Rousseau, 1998, p. 16). Bruck explique que transférer un enfant du programme d'immersion pourrait avoir un effet négatif sur son estime de soi et lui donner l'impression qu'il a échoué. Peu à peu, ceci pourrait aggraver les difficultés d'apprentissage.

Les conséquences du transfert

Genesee (1987) conclue aussi que ceux qui sont défavorisés en immersion démontrent le même niveau de succès que les étudiants semblables dans le programme régulier: "evaluations of French Immersion students with characteristics that are typically disadvantageous have revealed that such students demonstrate the same levels of first language development and academic achievement as similarly disadvantaged students in all-English schools."

Morrison (1989) et Cummins (1984) rapportent qu'un transfert au programme anglais pourrait avoir des conséquences négatives sur l'estime de soi de l'enfant. Morrison (cité dans Rousseau,1998) constate que "the transfer process may be a traumatic experience for those children who see themselves or are seen by their parents as having failed, in spite of evidence to the contrary (p. 17). Cummins (aussi cité dans Rousseau,1998, p.17) a trouvé que les enfants qui ont transféré se sentaient frustrés et avaient une estime de soi diminuée ou peu élevé durant la première année après le transfert.

Wiss (1989) fait la distinction entre l'enfant qui a des troubles d'apprentissage et un "sous-groupe" qui manque de maturation développementale. Elle suggère que, pour les étudiants dont les habiletés cognitives et linguistiques sont rétardées (le sous-groupe), un environnement scolaire bilingue pourrait être trop exigent. Néamoins, l'existence de gens incapables d'apprendre une langue seconde est peu vraisemblable. En plus, les difficultés d'apprentissage se transfèrent d'une langue à une autre. La condition ne va pas disparaître une fois que l'enfant change de programme. Wiss suggère donc, que la majorité des enfants qui ont des difficultés d'apprentissage peuvent rester dans le programme d'immersion s'ils reçoivent de l'aide supplémentaire en lecture et en orthographe.

La relation entre les difficultés d'apprentissage et le concept de soi

Adler et Towne (1991) définissent le terme "concept de soi" comme étant "l'ensemble relativement stable de la perception que vous avez de vous-même" (p. 32). Avazian (cité dans Goupil, 1990) soutient qu'il existe des relations significatives entre le rendement scolaire et le

concept de soi. Ce même chercheur indique que "les enfants en difficulté d'apprentissage ont un concept d'eux-mêmes moins élevé que leurs pairs" (p. 50). Gearheart et Gearheart (1989) cite une recherche semblable faite par Stevenson et Romney (1984): "...students with learning disabilities had lower self-esteem, were more easily upset, less skillful in social situations, and more likely to worry and be apprehensive" (p. 419). Gearheart et Gearheart affirment qu'un concept de soi diminuée ou peu élevé chez ces étudiants en difficulté d'apprentissage peut affecter négativement leur taux d'apprentissage. Schneider (cité dans Gearheart et Gearheart, 1989) indique que les étudiants ayant des troubles d'apprentissage se voient souvent responsables de leurs difficultés à cause d'un manque d'effort de leur part. Il décrit un cycle vicieux causé par des problèmes cognitifs qui ébranlent la confiance de soi de l'enfant: "As self-confidence decreases, the effort to attempt tasks is lessened; a lack of effort leads to less success, and less success further undermines self-confidence" (p. 422). Hendrick, Schwartz and Seedfeldt (1993) explique que "competence grows when children feel successful enough to keep trying and to risk challenges" (p. 70). Il est alors important qu'un bon estime de soi chez l'enfant ayant des troubles d'apprentissage soit bien maintenu. Si un transfert du programme pourrait affecter négativement le concept de soi de l'enfant, c'est possible qu'un tel transfert ne va pas garantir le succès académique de celui-ci. Également, il faut travailler à améliorer la confiance de soi de l'enfant qui choisit de rester en immersion. Si le concept de soi est maintenu, l'enfant va avoir davantage tendance à faire un effort qui lui donnera du succès et qui par conséquent lui donnera une perception de soi plus positive.

Raisons pour transférer un étudiant et des solutions

Il existe plusieurs études qui constatent que la raison principale pour l'abandon des programmes d'immersion en français est la difficulté académique. Le travail de Parkin, Morrison et Watkin (1987) a décrit les raisons du décrochage comme une difficulté à comprendre, parler et lire la langue française. Lewis et Shapson (1989) ont constaté que 33%

des étudiants questionnés (niveau secondaire) ont mentionné que la raison pour laquelle ils ont transféré était directement reliée avec la difficulté éprouvée avec les cours d'immersion. Hart, Lapkin et Swain (1988) ont découvert que 38,6% de tous les étudiants décrocheurs ont abandonné le programme à cause d'un manque de progrès ou parce qu'ils tiraient de la patte par rapport aux autres étudiants. D'autres chercheurs ont tiré des conclusions semblables: Delta School District (1992), Halsall (1994) et Obadia et Thériault (1997).

Campbell (1992) a effectué une étude sur 22 étudiants qui ont transféré dans un programme anglais après la sixième année. La raison principale pour les tranferts était la difficulté avec les arts du langage. Les enseignants qui ont participé dans cette étude ont remarqué que

> more resource help for students encountering difficulties, more teacher assistants, and more print material at the students' level are needed in the French immersion classroom. (cité dans Rousseau, 1999, p. 17)

Les enfants ayant des troubles d'apprentissage commencent souvent dans le programme d'immersion précoce mais l'abandonnent après quelques années. Mais pour la majorité des étudiants, soient défavorisés ou non, le programme d'immersion française représente leur seule opportunité de devenir bilingue. Jusqu'à ce jour, il existe seulement deux programmes en Alberta pour les étudiants ayants des troubles d'apprentissage qui sont offerts en français, un à Edmonton et l'autre à Calgary. Typiquement, un étudiant qui a des difficultés d'apprentissage est transféré de l'immersion au programme régulier anglais. Des chercheurs tel que Campbell (1992) et Bourassa-Tremblay (1992) croient qu'un transfert du programme d'immersion à cause des difficultés d'apprentissage n'est pas justifié. Ce qui est nécessaire, ce sont des services spéciaux offerts en français aux étudiants en immersion.

Cummins (1984) a fait une revue de la littérature exhaustive sur les étudiants aux besoins

spéciaux et sur le bilinguisme. Comme Bruck, il constate que pour la plupart des enfants, ceux qui éprouvent de la difficulté en immersion continue d'avoir les mêmes difficultés après avoir tranféré en anglais. Il recommande que des services spécialisés soient rendus disponibles aux enfants qui ont des troubles d'apprentissage en immersion. La recherche de Halsall (1989) cite aussi les opinions de ce dernier: que plus de support aux étudiants aux besoins spéciaux aiderait à garder les étudiants en immersion. Il était suggéré que les écoles d'immersion devraient fournir les mêmes supports aux étudiants en difficulté qui existent dans les programmes réguliers anglais. Dans une autre étude, Hart, Lapkin et Swain (1988) ont demandé aux parents ce qu'ils pensaient à propos des changements qui seraient nécessaires d'effectuer en immersion afin d'aider leur enfant. Les parents ont suggéré que plus de services d'orthopédagogie et d'aide supplémentaire devraient être offert en immersion, soit 11,4% d'entre-eux.

Le "Calgary Board of Education French Immersion Task Force" (1999) affirme qu'il existe un manque d'équité entre les étudiants dans le programme anglais et ceux en immersion: "at the present time, too few students in Calgary are being given the opportunity to learn a second language and, for those in the Immersion system who do have this opportunity, access to all the special services for which funds have been generated does not appear to be guaranteed, except if the relevant students leave the Immersion programme." Ce groupe recommande que ce conseil scolaire alloue des fonds spécifiquement pour pouvoir offrir des services spéciaux aux enfants défavorisés ayant besoin d'aide en immersion:

> The French Immersion Task Force recommends that the CBE renew its historical commitment to French Immersion by allocating . . . a proportion of the per student grant, especially for mild and moderate needs, that is reflective of the numbers of students who are enrolled in French Immersion. (1999, p. 24)

La recherche de Rousseau

Rousseau a évalué un programme spécialisé pour les étudiants d'immersion française ayant des difficultés d'apprentissage. Ce programme s'appelle le "French Immersion Learning Disabilities Program" (FILDP). C'est un programme transitionnel à court terme. Les étudiants peuvent rester dans le programme pendant deux ans. Ils reçoivent de l'aide intensive dans un milieu accueillant sous la direction d'un enseignant spécialisé: "the program is largely based on strategy instruction, developing awareness of one's learning style, and promoting self-esteem" (Rousseau, 1999, p. 18). Quand ses compétences se sont assez améliorées, l'enfant retourne à son école d'origine.

L'étude de Rousseau a duré deux ans et a tenté d'évaluer l'efficacité du FILDP selon les perceptions des étudiants, leurs parents et l'enseignant du programme. C'était une recherche descriptive, dont l'emphase a été mise sur la communication:

> Because it is based on a pedagogy of communication, French immersion is best evaluated or investigated as it occurs through communication among the students, the teacher, and the parents. It is a design particularly suited to situations where it is impossible to separate the phenomenon's variables from the context. (Rousseau, 1999, p. 18)

Rousseau a suivi le progrès de 13 étudiants en troisième et quatrième année qui constituaient la classe du FILDP. Tous les étudiantss, d'après le diagnostic, étaient considérés "défavorisés" ou ayant des "troubles d'apprentissage." Les critères pour être accepté au programme étaient: la compétence intellectuelle au-dessus de la moyenne, les écarts de performance (évidences des forces ainsi que des faiblesses), et un minimum ou absence de problèmes de comportement.

L'étude comprenait des entrevues et sondages avec les parents, des entrevues avec les étudiants ainsi que des observations dans le milieu scolaire. Le sujet de l'entrevue parentale était

les perceptions de l'expérience en immersion vécue par l'enfant (administré avant le commencement du FILDP). Le sondage a eu lieu après une année dans le programme et a évalué le niveau de satisfaction des parents avec le FILDP.

Les étudiants ont passé l'entrevue deux fois pendant l'année scolaire. Le "Narrative Interview Schedule" (Ellis, 1994) a été utilisé. Selon Rousseau, cet inventaire "constitut(ed) a 'human' way of drawing out information about learning, behavior and motivation" (1999, p. 19).

Un dialogue continu a été maintenu avec l'enseignante du programme et son assistante et a été dirigé envers leurs perceptions des expériences, les comportements, les styles d'apprentissage et le processus d'apprentissage des étudiants. L'enseignante et l'assistante ont aussi participé à un sondage à la fin de l'année scolaire où ils ont donné leurs impressions du FILDP.

Résultats de la recherche de Rousseau

L'étude de Rousseau a exploré le côté académique ainsi que le côté psychologique selon les perceptions des étudiants, leurs parents et les enseignants du FILDP. Elle a trouvé que ce programme a fourni une expérience très positive pour les participants. Après une année dans le programme, les étudiants ont non seulement fait des gains académiques ["'I'm much better at French reading," "it's easy for me to think of things to write"' (1999, p. 20)] mais ils ont aussi développé un certain niveau de confiance et de bien-être dans un milieu scolaire. Les enfants avaient une perception de soi plus positive: "The children's self-image moved from a perception of being "scared," "stupid," incapable and "out of control" to one of a "sense of control," being more knowledgeable, aware and having a sense of well-being" (1999, p. 23).

Dans les résultats des sondages et des entrevues, les parents ont aussi rapporté des gains académiques et psychologiques chez leurs enfants. Le succès du programme a été attribué aux stratégies d'apprentissage que les étudiants ont appris, aux classes peu nombreuses et à une attention spéciale sur les difficultés spécifiques de chaque individu (1999, p. 20). Les parents ont observé que leurs enfants se sentaient plus positifs et moins frustrés envers l'école: '"She seems

to enjoy learning new things now whereas before she dreaded new things and challenges"' (1999, p. 20-21). Dernièrement, les parents ont rapporté que leurs enfants avaient une meilleure compréhension de la nature de leurs difficultés académiques. "As a result, parents saw their children as being more able to "take charge of (their) own learning and control (their) own behavior" (1998, p. 34).

L'enseignant du programme et son assistante avaient aussi une perception positive envers le FILDP. Ils ont noté des gains académiques et sociaux. Après une année dans le programme, les étudiants comprenaient mieux leurs difficultés et utilisaient des stratégies apprises pour surmonter ces dernières. Ils ont indiqué que les forces du programme étaient l'appuie de l'administration de l'école, le soutient des parents et le petit nombre d'étudiants dans la classe. En somme, c'était un programme très efficace pour les étudiants ayant des difficultés d'apprentissage (1999, p. 25).

Conclusion

Nous pouvons conclure qu'un grand nombre d'étudiants abandonnent le programme IF à cause des difficultés académiques. D'après les recherches exhaustives des chercheurs comme Bruck (1979) et Genesee (1987), il existe une forte correlation entre la difficulté académique et le transfert du programme d'immersion à un programme régulier anglais. Ces chercheurs ont aussi trouvé que souvent un transfert peut affecter l'étudiant négativement, que l'étudiant qui quitte l'immersion a une attitude moins positive envers l'apprentissage, que souvent, ils ont plus de problèmes de comportement après le transfert et que les difficultés académiques continuent après le transfert. Par ailleurs, il semble exister une opinion partagée par des parents et les commissions scolaires que plus d'appuie sous forme de programmes spécialisés en français serait utile pour améliorer les programmes d'immersion et aiderait à diminuer le taux de décrochage. Un tel programme existe à Edmonton depuis deux ans et a reçu une evaluation très positive. La création de ces programmes assurent que les étudiants éprouvant des difficultés d'apprentissage ne se voient pas refusés l'occasion de devenir bilingues.

CHAPITRE 3

Méthodologie

Description des sujets

Cette étude s'est effectué auprès de deux étudiants de 11 ans d'une classe "Learning Disabled French," un programme spécialisé offert par le Conseil Scolaire Public de Calgary. D'après l'analyse faite par divers intervenants, ces enfants ont éprouvé des difficultés qui ne leur permettraient pas de suivre un programme régulier de 5e année, immersion française.

Le début de cette étude a coincidé avec le commencement des sujets dans cette classe spécialisé, au mois de janvier. Le collecte des données a duré jusqu'au mois de juin de la même année scolaire.

Mode d'investigation

Le mode d'investigation choisi pour cette recherche est étude de cas déscriptive. La structure de l'étude est basée sur une recherche faite par Nadia Rousseau (1998) à Edmonton dont le "French Immersion Learning Disabilities Program" fut évalué. Il faut noter que tout document était obtenu avec la permission écrite des partie prenants concernés (voir Annexe A), et que dans toutes circonstances, l'auteur s'est assuré de protéger la confidentialité des sujets.

Instruments

i. Reliés aux étudiants

Les sujets ont fait individuellement une entrevue avec moi entre janvier et mars. J'ai enregistré les entrevues sur un magnétophone. La premier entrevue, comme celle de Rousseau (1998), suivait le *Narrative Interview Schedule* par Ellis, 1994 (voir Annexe B). Le but de cette entrevue était d'établir un rapport avec les sujets de l'étude en leur posant des questions qui retireraient des renseignements sur leurs motivations, style d'apprentissage et comportements. Selon Ellis, ce type d'entrevue permet au chercheur "to be more able to see things from a child's

point of view, to recognize the child as a source of information about how to teach or otherwise be helpful to the child, and to understand and relate to the child as a whole, complex person (1994, p. 367).

La deuxième entrevue comprenait huit questions ouvertes et s'adressait aux attitudes, sentiments et opinions du sujet après trois mois dans le programme LD (voir Annexe C).

Vers la fin de l'année scolaire, les étudiants ont fait un sondage de quatre questions évaluatives du programme (voir Annexe D). En premier, j'ai demandé aux élèves de répondre à l'écrit. Ensuite, les questions étaient discutées plus profondement à l'orale dans un contexte d'entrevue de groupe. Durant cette séance, j'ai gardé des notes de champ.

ii. Reliés aux parents

En mi-février, j'ai rencontré individuellement la mère de chaque sujet. Les parents ont passé une entrevue qui était enregistrée au magnétophone. Les questions de cette entrevue étaient semi-structurées et suivaient une approche "conversationnelle" afin de ressortir les perceptions des parents envers les expériences de leurs enfants en immersion (voir Annexe E). Leurs reponses m'ont fourni avec des renseignements que j'ai utilisé pour bâtir un profil académique et émotif de chaque enfant.

En juin, les parents ont reçu un sondage intitulé "Learning Disabilities Program Review: Parent Survey". Comme l'entrevue, les questions pour ce sondage étaient tirées de la recherche de Rousseau (1998). Le sondage comprenait des questions évaluatives du programme LD (voir Annexe F).

iii. Reliés aux enseignants (Enseignantes et aide-élève)

J'ai maintenu un dialogue continuel avec les enseignantes et l'assistante du programme. Au cours de plusieurs visites dans la salle de classe, le progrès des étudiants, leur attitude envers le programme et leurs besoins académiques individuels étaient discutés. Les enseignantes m'ont expliqué des stratégies pédagogiques utilisées et les raisons pour ces stratégies. Ensemble, on a

discuté les caractéristiques uniques de chaque enfant et la réaction de chacun envers son nouvel environnement. J'ai noté les points importants de ces conversations dans mon cahier de notes de champ.

Il faut noter qu'au mois d'avril, il y avait un changement d'enseignante quand la première a quitté son poste. Au début de juin, j'ai demandé aux deux enseignantes et à l'aide élève de remplir un sondage qui me fournirait avec des opinions personnelles envers le succès de ce programme. J'ai utilisé une version modifiée du sondage que Rousseau a administré à la fin de son étude (voir Annexe G).

iv. Observations

Entre les mois de janvier à juin, j'ai fait sept visites de classe. Durant ces visites j'ai tenté de m'intégrer dans les routines de la salle de classe. J'ai travaillé individuellement avec les deux sujets de mon étude mais aussi avec les autres étudiants. Je les ai aidé avec les travaux qu'ils faisaient, on faisait de la lecture ensemble et j'ai assisté aux séances individuelles ou en petits groupes avec l'aide-élève. Autres fois j'ai tout simplement observé l'interaction entre l'enseignante et les étudiants pendant que je prenais des notes de champ.

v. Analyse du dossier académique et portfolio

Les dossiers académiques des sujets contenaient de l'information très importante et diverse. J'ai fait une revue des anciens bulletins scolaires, des évaluations faites par les psychologues et les anciens professeurs de ressource. Le "IPP" (Individual Progres Plan) avec ses buts et stratégies était étudié. J'ai collectionné des exemplaires des travaux divers des élèves afin de rassemble un portfolio qui démontrerait les changements des habilités des élèves pendant le cours de l'étude.

CHAPITRE 4

Résultats et Analyse

Après cinq mois dans le programme *Learning Disabled II French*, quels changements ont été observés en ce qui a trait au côté affectif des sujets?

Introduction

Le côté affectif signifie le concept de soi et l'état émotionnel d'un individu. Ceci est relié à son estime de soi, sa confiance en soi, à son attitude et à sa perception de soi. Il a été démontré qu'il existe des liens étroits entre le concept de soi et le rendement académique (Goupil, 1990). J'ai cherché à savoir si les sujets que j'ai suivis pendant cinq mois dans ce programme spécialisé ont subi des changements au niveau du concept de soi.

Avant de commencer dans le programme *Learning Disabled II French,* Sujet « A » et « B » étaient en cinquième année dans une école d'immersion française à Calgary. J'ai effectué une revue de leurs dossiers académiques ce qui comprenaient des anciens bulletins scolaires, des évaluations psychologiques, le IPP (« individual program plan ») et toute la documentation qui a été produite pour l'application du programme LD. Mon objectif principal était d'explorer le côté affectif de chaque sujet afin de mieux comprendre le rôle que l'attitude, l'estime de soi et la confiance avaient joué sur leur rendement académique. Je cherchais à mieux connaître l'enfant, c'est à savoir son histoire, sa provenance et comment était son expérience scolaire jusqu'à maintenant. Je voulais aussi établir un point de départ sur lequel je pourrais comparer les changements émotionnels observés après cinq mois dans le programme LD.

Profil : Sujet A

Sujet A possédait une attitude positive envers l'école, malgré ses difficultés académiques. En classe, il était silencieux et timide. C'est un enfant qui parlait peu et qui évitait d'attirer l'attention sur lui-même. «A» a été décrit comme étant un enfant très coopératif qui travaillait fort et qui était plutôt «perfectionniste». D'après une évaluation faite par le psychologue de l'école, «A» possédait des stratégies de résolution de problème bien développées et son approche aux diverses tâches était analytique et systématique. Cependant, «A» avait une tendance à douter de ses habiletés. À cause de ce manque de confiance en soi, dès qu'il éprouvait des difficultés avec une tâche, il commençait à paniquer et à démontrer des signes de confusion. Conséquemment, il délaissait toutes les bonnes stratégies qu'il connaissait bien et essayait de compléter la tâche par des moyens complètement inefficaces et illogiques. Cependant, même dans cet état de panique et de confusion, il continuait à travailler et à persévérer.

«A» était très conscient des ses difficultés académiques. Il en était gêné et employait des stratégies pour les cachées de son enseignante et de ses pairs. Il a été noté dans son dossier comment il aimait faire du travail bénévole non-académique dans la salle de classe comme le recyclage—C'est évidemment un moyen de compenser pour ses faiblesses académiques. Sujet A éprouvait des sentiments d'infériorité et a été décrit comme étant une personne hésitante à prendre des risques. Il fallait lui donner beaucoup d'encouragement avant qu'il puisse tenter d'accomplir une nouvelle tâche.

Sujet A était bien aimé par ses pairs. Il travaillait bien en petits groupes. En particulier, il aimait aider les autres lorsqu'il en était capable, c'était peut-être une autre façon par laquelle il pouvait ressentir un peu de succès.

Point de vue du parent

Au mois de janvier, j'ai réalisé une entrevue avec la mère du Sujet A afin de connaître sa perception sur l'expérience de son enfant en immersion française. Elle a réitéré beaucoup de ce que j'avais appris en faisant la revue de son dossier académique.

Elle a constaté que «A» avait une attitude positive envers l'école. Il travaillait très fort et faisait toujours de son mieux : « His teachers have not had any problems with him doing the job. He'll work on it and do as much as he can». Mais un manque de confiance de soi affectait son progrès. Dès qu'une tâche devenait difficile, même si «A» était capable de la faire, il doutait de lui-même et abandonnait les stratégies qu'il connaissait bien : « …when he was problem solving, trying to figure stuff out, he would guess correct and then doubt himself. And then … he would start to fall into that deep abyss of a whole bunch of strange and bizarre methods that are not going to solve it, and then he would get totally distorted». La mère m'a aussi expliqué comment il y avait des journées quand «A » avait une bonne estime de soi et se sentait confiant dans ses habiletés. Lors de ces journées, «A» était très motivé et capable. En lecture par exemple, il pouvait très bien lire sans faire beaucoup de fautes, «almost at grade level». Mais d'autres jours, quand il se sentait moins confiant, il ne pouvait même pas reconnaître les mots faciles, «miscuing on *the's* and *then's* and simple words».

La mère du Sujet A a aussi remarqué comment son enfant essayait de cacher ses faiblesses académiques. Elle a mentionné que son bon comportement en classe était une stratégie pour ne pas attirer l'attention sur lui-même : « He doesn't want the other kids to know he can't do it, so he may always be writing something and the good work habits, but it may not

be correct». Sujet A ne participait pas non plus beaucoup en classe--un autre moyen de cacher ses difficultés aux autres.

Résultats de la recherche

Au mois de mars, trois mois après avoir commencé dans le programme LD, j'ai réalisé une entrevue avec Sujet A afin de connaître son opinion sur le programme ainsi que sur sa perception de son progrès. « A » était très positif envers le programme. Il m'a indiqué qu'il faisait mieux en lecture et en orthographe et qu'il se sentait «plus intelligent ». Je lui ai demandé quels étaient selon lui les indicateurs de cette amélioration et il m'a expliqué que la lecture était plus amusante et qu'il en faisait plus à la maison. Il étudiait davantage à la maison aussi. Il a décrit son attitude envers l'école comme étant «positive» et, sauf pour le fait qu'il n'y avait pas de sciences, il aimait venir à l'école chaque jour.

Son attitude avait beaucoup changé depuis le mois de janvier, depuis ma première entrevue avec lui. Lors de cette entrevue, «A» était préoccupé de son rendement en lecture, en orthographe et en mathématiques. Je lui avais demandé quelle était la chose la plus difficile dans sa vie en tant qu'enfant de onze ans et il m'avait répondu que c'était l'école. Il m'a confié que l'orthographe, la lecture et les mathématiques étaient les trois choses les plus inquiétantes pour lui. Quand je lui ai demandé ce qu'il aimerait accomplir cette année, il a répondu : « Do better in spelling and reading and math».

Au début du mois d'avril, il y eu un changement d'enseignant au programme. Pendant quelques semaines, la transition fut difficile pour Sujet A . D'après mes observations en classe, j'ai remarqué une détérioration de son attitude. Il me semblait plus négatif et parfois il démontrait un manque de respect envers sa nouvelle enseignante, quelque chose de très atypique

pour lui. Il participait moins en classe et semblait moins intéressé. Cependant, deux semaines plus tard, lors de ma prochaine visite, j'ai déjà remarqué une amélioration. En fait, toute la classe s'habituait trenquillement et progressivement à la nouvelle enseignante. L'enseignante m'a confié que «A» était tranquille et sage et qu'il travaillait fort.

À la fin du mois de mai, j'ai posé des questions à l'enseignante à propos de l'estime de soi et de la confiance en soi du Sujet A . Elle a constaté qu'au début «A» émettait des commentaires négatifs en classe mais que maintenant il n'en émettait presque plus. Il travaillait bien en mathématiques et se sentait fier de son progrès. Il était conscient de ses difficultés en langue par contre, il semblait avoir plus de confiance en lui en ce qui concerne la langue.

Profil : Sujet B

D'après une revue de son dossier académique, le Sujet B est un étudiant qui a peu de confiance en lui. Il se perçoit comme étant une personne «stupide» et il craint que les autres étudiants dans la classe le perçoivent aussi comme ça. Les pairs sont très importants pour «B» et l'influence de ses pairs joue un rôle significatif dans sa vie. Il a un bon sens de l'humour et il est très populaire auprès de ses camarades de classe. Il est conscient de son apparence, c'est à savoir sa chevelure et son habillement. Il porte seulement des vêtements qui sont à la mode pour les jeunes plus âgés.

Sujet B est très conscient de ses difficultés et doute de ses capacités. Il est tourmenté parce qu'il fait de gros efforts afin de pouvoir cacher ses difficultés académiques à ses amis. Il emploie une variété de stratégies à cette fin. Il est facilement distrait. Il fait peu de travail pour éviter d'être jugé par ses pairs. Il participe en classe (discussions de classe, répondre aux questions devant la classe) à contrecoeur parce qu'il veut éviter de mal répondre devant ses pairs.

Dans son dossier académique, il est aussi noté que «B» a une tendance à abandonner rapidement les tâches qui lui donnent des difficultés. Il faut lui donner beaucoup d'encouragement afin qu'il puisse persévérer. Il préfère travailler en petits groupes ou avec un seul copain. Il n'aime pas travailler seul.

Point de vue du parent

Au cours de l'entrevue en janvier, la mère du Sujet B l'a décrit comme étant un individu «a happy go lucky kid» qui aimait aller à l'école et qui aimait l'immersion française. «B» était un enfant très social et cela était sa force à l'école. Il pouvait faire rire les autres et il était très populaire auprès de ses pairs. Il était dans une classe jumelée de cinquième-sixième années. C'était important pour «B» d'être accepté par les étudiants plus âgés dans sa classe : «He was failing academically and all of a sudden these older kids are around him, and he's trying to keep up with them and be cool, wear the coolest clothes…and nothing in class relates to academics. He could not handle that class emotionally or academically.»

La mère du Sujet B m'a réitéré comment l'estime de soi était un des plus grands soucis concernant son enfant. Elle m'a dit que le fait qu'il était bien accepté par ses pairs aidait son concept de soi mais, en même temps, il cachait ses faiblesses académiques et ceci minait sa confiance en lui. C'était très important pour les parents de «B» qu'il puisse demeurer en immersion française et qu'il ne soit pas transféré en anglais. Ils croyaient qu'un tel transfert serait perçu par «B» comme un échec.

Résultats de la recherche

Au mois de mars, trois mois après avoir commencé dans le programme LD, j'ai réalisé une entrevue avec Sujet B comme je l'avais fait avec Sujet A. Je voulais connaître la perception de «B» envers son progrès dans sa nouvelle classe. Au cours de cette entrevue, Sujet B m'a indiqué qu'à son ancienne école il avait plus d'amis et qu'il connaissait tout le monde. Son meilleur ami à sa nouvelle école était Sujet B (qui a commencé dans le programme LD en même temps que lui). Son attitude envers sa nouvelle école était *indifférent*. Il croyait qu'il avait déjà assez fait de progrès et qu'il était prêt à retourner à son ancienne école.

Sujet B m'a indiqué qu'il aimait le programme d'éducation physique à cette école (dehors, il y a une patinoire et les étudiants l'utilisent pendant leurs cours d'éducation physique) et qu'il avait fait des projets en art dont il était très fier. Il croyait qu'il faisait déjà mieux en lecture et en orthographe et il se sentait content et fier de ce progrès.

Durant cette entrevue, nous avons aussi discuté du traitement des étudiants dans la classe LD par les autres étudiants de cette école. «B» était très sensible au fait que certains étudiants taquinaient les étudiants de la classe spécialisée. Il m'a rapporté : «They call us the stupid class.» Je peux facilement m'imaginer comment un étudiant tel que Sujet B, un enfant qui était membre du groupe le plus populaire dans son ancienne école, serait affecté par cette perte de statut.

Lors de l'entrevue avec Sujet B en janvier, avant de commencer dans sa classe LD, c'était évident qu'il était moins préoccupé par son rendement académique comparativement au Sujet A. L'école jouait un rôle important dans sa vie mais son chien, sa famille et ses amis dominaient dans ses réponses. Néanmoins, quand je lui ai demandé quelle était la chose la plus difficile dans sa vie en tant qu'enfant de onze ans, il m'a répondu que c'était le travail à l'école.

Le changement d'enseignant au mois d'avril fut également difficile pour Sujet B. Pendant au moins six semaines, le comportement de B en classe était problématique. Il émettait des commentaires négatifs envers la nouvelle enseignante (« I hate you… ») et faisait peu de travail en classe. «B» m'a confié qu'il n'aimait pas sa nouvelle enseignante. Il l'a trouvait trop sévère et voulait retourner à son ancienne école. Vers la fin du mois de mai, l'attitude du Sujet B envers sa nouvelle enseignante commençait à s'améliorer. Cependant, il continuait à mal se comporter et évitait de travailler.

Selon l'enseignante, un manque d'estime de soi chez Sujet B était la cause de ses mauvais comportements et empêchait son apprentissage. Depuis les cinq mois qu'il a passé dans le programme LD, «B» avait fait du progrès académique dont il se sentait fier. Mais il n'aimait pas être dans le programme LD et voulait retourner le plus tôt possible à son ancienne école. Son comportement négatif était un moyen de cacher ses faiblesses académiques. «B» avait une forte influence sur les autres étudiants dans la classe. Malheureusement, cette influence était souvent mal dirigée, ayant un effet négatif sur le climat de la classe. «B» avait un sens de l'humour bien développé qu'il utilisait pour faire rire ses camarades de classe. Ceci est un autre exemple comment il remontait son estime de soi. Ceci servait également en même temps à créer une distraction dans la salle de classe.

Après cinq mois, est-ce que les étudiants ont démontré des gains académiques en langue et en mathématiques?

Introduction

Cette partie de la recherche est limitée parce qu'une analyse quantitative n'était pas possible après seulement cinq moins. Néanmoins, après avoir effectué une revue des dossiers académique, j'étais dans la possibilité d'établir un profil de base du rendement académique de chacun de mes sujets avant leur entrée dans le programme LD. J'ai basé mes résultats qualitatifs et, jusqu'à un certain point, quantitatifs sur les évaluations de fin d'année rédigées par l'enseignante et sur les perceptions personnelles des sujets.

Profil : Sujet A

Selon son dossier académique, le QI (quotient intellectuel) du Sujet A était «moyen». Mais, d'après des évaluations de rendement en lecture, en compréhension écrite et en orthographe, lorsqu'il était en quatrième année «A» était au moins deux ans en arrière comparativement aux normes établies pour son niveau. Sa force était en mathématiques mais il était en arrière avec les opérations de base.

Sujet A : Test de Rendement (WIAT)
Novembre, 1999 (4e année)

Lecture (anglais)	Niveau 1,6
Compréhension écrite (anglais)	Niveau 2,6
Orthographe (anglais)	Niveau 1,8
Mathématiques : raisonnement	Niveau 3,5
Opérations numériques	Niveau 4,0

Selon une variété de tests de rendement (Tilef, Coli, etc.) en langue française (vocabulaire, lecture, compréhension écrite, compréhension orale et orthographe), Sujet A était deux ans ou plus en arrière pour son niveau.

Résultats de la recherche

Les étudiants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage suivent une programmation individuelle qui s'appelle un «IPP» (Individual Program Plan). Le IPP comprend des buts à long terme, des objectifs à court terme et des stratégies d'apprentissage. Le progrès fait par l'étudiant est noté sur le IPP à la fin de chaque semestre. C'est à ce moment que les objectifs sont évalués et modifiés, si nécessaire. Les parents des enfants de la classe LD reçoivent une mise à jour du IPP au lieu d'un bulletin scolaire.

Selon le IPP que Sujet A a reçu au mois de juin, la lecture et la production écrite n'étaient pas encore au niveau de la fin de la cinquième année. Cependant, il a été noté dans son IPP qu'il avait fait du progrès après cinq mois dans le programme. Par exemple, il commençait à décoder des mots qu'il ne reconnaissait pas au lieu de les deviner ou de les sauter. Il semblait reconnaître davantage la phonétique des mots et était capable de les appliquer à sa lecture. Il comprenait aussi plus de textes qu'il lisait. Il faisait du progrès en orthographe, surtout avec les mots de «haute fréquence». Parfois, il mêlait les lettres «b» et «d». Il utilisait une bonne ponctuation lorsqu'il composait des textes. Ses textes étaient également plus détaillés et plus longs. En mathématiques, vers la fin de l'année scolaire, Sujet A était capable de faire la multiplication et la division au niveau de la cinquième année. Son travail en mathématiques était propre et bien organisé. Il éprouvait toujours des difficultés avec les problèmes écrits—dû à sa faiblesse en compréhension.

J'ai posé des questions à Sujet A à propos de son progrès en lecture et en orthographe. Il se sentait fier du progrès qu'il faisait. Il a indiqué qu'il faisait plus de lecture à la maison et qu'il demandait moins d'aide à sa mère quand il lisait. Il a remarqué aussi qu'il faisait mieux sur ses petits tests d'orthographe. Ce qui suit est une partie de notre dialogue : (C = Chercheuse; A = Sujet A)

C : Since you've started at _______________ in January, is there a difference in your school work?

A : A little. I'm better in spelling. I'm better in reading.

C : How do you know you're better in spelling and reading?

A : Cause we practise more.

C : Do you do tests?

A : Yes, I do better on tests.

C : What do you get on tests?

A : Like, 8 on 10.

C: What did you get before?

A : Like, 7 out of 16.

C : So that's quite a bit better. Are *you* doing something differently?

A : Yeah, I'm studying more.

(quelques questions sont sautées)

C : How do you feel when you do better?

A : It feels good.

(quelques questions sont sautées)

C : How is your reading going? You said it's improving. How do you know?

A : Because I read more stories and stuff.

C : Do you feel differently about reading now?

A : Kind of. I'm getting better at it.

C : Do you like it more?

A : Yes.

C : Did you read at home before?

A : Yes, sometimes.

C : Do you read more now?

A : Yes, I think I read more.

C : Did your mom help you with your reading before?

A : Yes.

C : Does she still help you?

A : Not really. Not as much.

Profil : Sujet B

D'après des évaluations faites pendant sa quatrième année, Sujet B avait un QI «moyen». Une variété de tests de rendement (Tilef, Coli, etc.) en langue française (vocabulaire, lecture, compréhension écrite, compréhension orale et orthographe) ont démontré que Sujet B était deux ans ou plus en arrière pour son niveau. Selon l'évaluation WIAT, «B» était en arrière comparativement aux normes établies pour son niveau, surtout en lecture et en orthographe.

Sujet B: Test de Rendement (WIAT)
Novembre, 1999 (4e année)

Lecture (anglais)	Niveau 2,1
Compréhension écrite (anglais)	Niveau 2,2
Orthographe (anglais)	Niveau 1,8
Mathématiques : raisonnement	Niveau 3,3
Opérations numériques	Niveau 3,3

D'après une évaluation faite par un psychologue, Sujet B souffrait d'un trouble d'apprentissage très spécifique. Il avait des difficultés à faire du traitement visuel. C'est-à-dire, «B» perçoit le stimulus visuel en segments. Pour lui, c'est difficile de voir entièrement les choses. Par exemple, il voit la lettre *X* comme quatre petites lignes distinctes. Cette difficulté est la base de ses troubles académiques. La lecture est très difficile parce qu'il ne voit pas les mots en entier. Lorsqu'il fait du décodage de mots, il le fait une lettre à la fois. Également, copier du tableau est une tâche encombrante pour «B» parce qu'il est incapable de regrouper les lettres, copiant seulement une lettre ou même une partie d'une lettre à la fois. En fait, toute tâche qui exige une coordination motrice-visuelle lui pose un problème.

Résultats de la recherche

Selon son IPP du mois de juin, Sujet B avait fait du progrès en lecture et il faisait plus souvent de l'auto-correction. Ses habiletés en compréhension et à décoder les mots inconnus étaient plus développées qu'en janvier. En production écrite, «B» faisait moins de progrès. C'était difficile d'inciter Sujet B à écrire des textes plus longs et il résistait aussi à utiliser des stratégies pour planifier et organiser ses pensées. Il faisait du progrès sur ses petits tests d'orthographe hebdomadaires mais, lorsqu'il faisait de l'écriture en classe, il était facilement

découragé et distrait, et il résistait à utiliser le dictionnaire pour corriger ses fautes d'orthographe. En mathématiques, «B» démontrait plus de confiance en lui et de motivation. Une fois qu'il comprenait un concept, «B» travaillait bien. Cependant, il devenait facilement frustré lorsqu'il ne comprenait pas un concept et il avait tendance à abandonner la tâche au lieu de demander de l'aide. En fait, Sujet B hésitait souvent à demander de l'aide et choisissait plutôt d'éviter de travailler.

Selon l'entrevue que j'ai réalisé avec Sujet B, il croyait qu'il faisait mieux en lecture, en éducation physique, en écriture et en mathématiques. Il aimait le choix de livres à cette école (plus à son niveau) et il faisait de la lecture à tous les jours à la maison. Il m'a aussi indiqué qu'il faisait mieux en orthographe selon les résultats des tests qu'il faisait. Il aimait la façon dont ces tests d'orthographe étaient administrés. Chaque semaine, il recevait une liste de mots de vocabulaire à pratiquer. Lorsqu'il faisait le test, c'était un à un avec l'assistante. «B» m'a indiqué qu'il trouvait ce système « plus facile et moins dérangeant ». Ce qui suit est une partie de notre conversation : (C = Chercheuse; B = Sujet B)

C : What about spelling tests? I know you have dictées here. How are you doing on those?

B : Better.

C : What kind of marks do you get?

B : One hundred per cent. When I do the tests one-on-one instead of the whole class. In my old school we did it the whole class. I wouldn't get 100% very much.

Analyse des résultats des Sujets A et B

Après cinq mois dans le programme *Learning Disabled II French* les sujets de cette étude ont subi des changements positifs en ce qui a trait au côté affectif et ils ont fait des gains

académiques en langue et en mathématiques. Ces deux domaines, affectif et cognitif, sont reliés et l'existence de l'un dépend de l'existence de l'autre, une idée supportée par Goupil (1990) et d'autres chercheurs (voir Chapitre 2, Revue de la littérature). Par exemple, Sujet B a amélioré son rendement sur ses petits tests hebdomadaires en orthographe et ceci servait à améliorer son attitude envers ses habiletés en orthographe.

Pour ces étudiants, après des années passées à développer des stratégies pour se débrouiller avec leurs problèmes d'apprentissage, cinq mois n'était pas suffisant pour observer de grands changements affectifs ou cognitifs. Néanmoins, quelques indications des bénéfices du programme LD se sont manifestées au cours de mes observations et de mes entrevues. Les sujets ont ressenti des petits succès tangibles comme l'habileté à lire des livres d'un niveau plus difficile, avoir une meilleure maîtrise des connaissances et des concepts en mathématiques ainsi qu'une reconnaissance des sons des mots de français plus difficiles. Chacun de ces succès servait à augmenter l'estime de soi des sujets.

Les étudiants de cette classe spécialisée reçoivent quotidiennement beaucoup d'aide un à un. C'était impossible pour ces étudiants de cacher leurs faiblesses à leur enseignante. La classe peu nombreuse, chacun avec des troubles d'apprentissage, créait un environnement homogène et un climat d'acceptation ce qui a diminué considérablement le désir chez ces étudiants de cacher leurs faiblesses à leurs pairs.

Pour Sujet A , le programme LD fut très avantageux. Sujet A est un étudiant qui aime l'école et qui veut toujours faire de son mieux. Il est très motivé à vouloir avoir du succès académiquement et il fait un grand effort à cette fin. Par contre, Sujet B est plus motivé à réussir socialement. Il cherche l'attention et l'acceptation de ses pairs. Le côté académique joue un rôle secondaire pour lui. C'est pour cette raison que le programme LD fut moins avantageux pour B.

Il n'a jamais participé à cœur joie dans le programme et n'aimait pas être identifié comme membre d'une classe «spécialisée». Cependant, B a ressenti du succès durant les cinq mois qu'il a passé dans cette classe et son attitude envers ses compétences académiques est devenu plus positive.

Le changement d'enseignante au mois d'avril fut difficile pour les étudiants. Plusieurs semaines ont passé avant qu'ils commencèrent à accepter la nouvelle enseignante. C'était évident qu'un lien fragile c'était créé dans cette salle de classe entre l'enseignante et les étudiants. Il faut que l'étudiant ayant des troubles d'apprentissage ait grandement confiance à son enseignant car il doit révéler ses faiblesses à cette personne. Cette relation ténue doit être bâtie de nouveau lorsqu'il y a un changement d'enseignant. Alors, si un changement d'enseignant survient, la transition devrait être faite d'une manière aussi délicate que possible, et des activités et des stratégies devraient être mises en place afin de pouvoir reconstruire un climat de confiance.

Les parents et les enseignants, ont-ils une perception positive de l'efficacité du programme *Learning Disabled II French*?

Introduction

Je cherchais à connaître les perceptions des enseignantes et des parents envers le programme *Learning Disabled II French.* Basé sur les résultats de la recherche de Rousseau faite en 1998 (voir Chapitre 2, Revue de la littérature), je m'attendais à ce que ces deux groupes auraient une perception positive du programme. Ainsi, j'ai présenté un sondage à chaque individu concerné vers la fin de l'année scolaire.

Enseignants

Selon les résultats du sondage administré au mois de juin, les enseignantes (c'est-à-dire, chaque enseignante et l'assistante) ont indiqué que le programme *Learning Disabled II French* était un outil pédagogique efficace pour augmenter les compétences académiques et non-académiques des étudiants. Comme indiqué au Tableau 1, le programme LD aide à améliorer la confiance, l'estime de soi et les habiletés sociales des étudiants. De plus, le programme aidait à augmenter l'intérêt des étudiants envers l'école et permettait à ceux-ci de mieux comprendre leurs problèmes d'apprentissage.

Tableau 1 : Évaluation du programme *Learning Disabled II French*
Sondage : Enseignantes / Assistante

(questions #1 à #8: n = 3)

Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les énoncés ci-dessous.

	Fortement d'accord	D'accord	En désaccord	Fortement en désaccord	Indécis(e) ne sais pas
1. Le programme LD est un outil pédagogique efficace qui augmente la compétence des étudiants.	3	0	0	0	0
2. Le programme LD est un outil pédagogique efficace qui améliore les habiletés sociales des étudiants.	1	2	0	0	0
3. Le programme LD est un outil pédagogique efficace qui améliore la confiance et l'estime de soi des étudiants.	2	1	0	0	0
4. Le programme LD est un outil pédagogique efficace qui permet aux étudiants de prendre en charge leurs problèmes d'apprentissage.	2	1	0	0	0
5. Le programme LD est un outil pédagogique efficace qui permet à l'étudiant de mieux comprendre ses problèmes d'apprentissage.	2	1	0	0	0
6. Le programme LD est un outil pédagogique efficace qui permet d'augmenter l'intérêt des étudiants envers l'école.	3	0	0	0	0
7. Le programme LD devrait être offert uniquement dans des écoles désignées.	0	0	3	0	0
8. L'emphase du programme LD devrait être mise sur l'amélioration des habiletés en langue et en mathématiques, plutôt que sur l'ensemble du programme d'études.	1	2	0	0	0

Le Tableau 2 et les questions 25 à 27 du même sondage indiquent que les enseignantes ont une perception positive du programme LD en ce qui concerne la structure du programme et l'appui disponible. Elles ont indiqué que le petit nombre d'enfants et l'assistante employée à temps plein sont les grandes forces du programme. Les enseignantes sont satisfaites de l'appui reçu de la direction et des parents. Une des trois enseignantes a indiqué un manque de disponibilité de ressources humaines (conseillers) et de ressources matérielles. Il a été aussi indiqué que plus il y avait de l'intégration avec les autres étudiants de l'école plus celle-ci aidait à diminuer des sentiments d'isolation parmi les étudiants du programme. Deux enseignantes ont aussi exprimé le fait que les étudiants ayant des problèmes de comportement ne devraient pas être acceptés dans le programme.

Tableau 2 : Évaluation du programme *Learning Disabled II French*
Sondage : Enseignante / Aide-élève

(questions #11 à #24: n = 3)

Je suis satisfait(e) :

	Fortement d'accord	D'accord	En désaccord	Fortement en désaccord	Indécis(e) ne sais pa
11. de ma tâche	1	2	0	0	0
12. de la pertinence de ma reçue pour cette tâche	1	1	0	0	0
13. du nombre d'élèves dans la classe	3	0	0	0	0
14. du montant d'appui de l'aide-élève	2	0	0	0	0
15. de l'appui de la direction	2	1	0	0	0
16. de l'appui des autres enseignants dans l'école	0	3	0	0	0
17. des opportunités pour faire de l'intégration	0	3	0	0	0
18. de l'appui des parents	0	3	0	0	0
19. de la participation des parents	0	3	0	0	0
20. des expériences de développement professionnel	0	2	0	0	1
21. de la variété et de l'accès aux ordinateurs ou des autres technologies	1	1	1	0	0
22. des ressources d'apprentissage qui ont été offertes	2	0	1	0	0
23. de l'accès aux conseillers, quand nécessaire	1	1	1	0	0
24. des renseignements et de l'aide reçus des conseillers	2	0	1	0	0

25. À votre avis, quels sont les facteurs qui distinguent l'étudiant qui réussira dans le programme de celui qui échouera? (eg.: présences régulières, l'appui des parents, compétences verbales, etc.) Ces facteurs, seront-ils les mêmes pour chaque étudiant?

- Le support des parents (n=2)
- Le comportement et la motivation de l'étudiant (attitude, effort) (n=3)
- Les habiletés sociales (n=1)
- La volonté à faire les devoirs, à pratiquer à la maison (n=2)

26. Quelles sont les forces du programme LD de votre école?	27. Qu'est-ce que vous aimeriez changer au programme LD de votre école?
• Ratio: 1 enseignante, 1 assistante, 12 étudiants (n=3)	• Plus d'intégration avec les autres classes/étudiants (n=2)
• Le petit nombre d'étudiants (n=2)	• S'assurer que les étudiants qui sont acceptés au programme n'ont pas de problèmes de comportement (n=2)
• Un budget qui permet l'achat de ressource (n=1)	• Créer deux classes au lieu d'une pour faciliter la planification et la socialisation des étudiants (n=1)
• Activités spéciales avec les autres classes qui facilitent de l'intégration (n=1)	
• L'accent mis sur l'écriture, la lecture, la compréhension et les mathématiques (n=1)	
• L'appui des parents et de la direction (n=1)	
• Les stratégies présentées pour s'adresser aux problèmes de comportement/socialisation (n=1)	

<u>Parents</u>

Le Tableau 3 ci-dessous illustre une partie du sondage que chaque parent a complété vers la fin de l'année scolaire. Les parents ont indiqué que le programme *Learning Disabled II French* a aidé à améliorer les compétences académiques et l'estime de soi de leur enfant. Un parent croyait que le programme LD avait augmenté les compétences sociales, l'intérêt envers

l'école et la compréhension des difficultés d'apprentissage chez son enfant. L'autre parent était en désaccord avec ces trois énoncés. Les deux parents aimaient le fait que le programme mettait l'emphase sur la langue et les mathématiques.

Tableau 3 : Learning Disabled II French Program Review
Parent Survey

(questions #1 à #5, 7: n = 2)

Please indicate the degree to which you agree with the following statements.

	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree	Undecided don't know
1. being in the LD program improved my child's academic skills	1	1	0	0	0
2. being in the LD program improved my child's social skills	0	1	1	0	0
3. being in the LD program improved my child's self confidence	1	1	0	0	0
4. being in the LD program improved my child's understanding of his/her learning problem	0	1	1	0	0
5. being in the LD program improved my child's interest in school	0	1	1	0	0
7. le LD program should emphasize remediation in language arts and mathematics rather than providing the full program of studies	0	2	0	0	0

Le Tableau 4, illustré ci-dessous, est la deuxième partie du même sondage. Les questions traitent de la structure du programme LD. Un parent a indiqué une opinion positive envers le programme. Elle était satisfaite du style d'enseignement, de la structure de la classe, des ressources disponibles, et des moyens d'évaluation et de communication. L'autre parent a critiqué les moyens de communication entre l'école et la maison. Elle croyait que l'école n'a pas établi une très bonne communication concernant le progrès de son enfant. Elle s'attendait à avoir plus d'appui de la part de l'école. D'après cette dernière, l'école aurait pu fournir des stratégies qu'elle aurait pu utiliser à la maison pour aider son enfant. Ce parent a aussi indiqué que l'accès

au programme était trop limité et que le programme devrait être offert dans plus d'écoles d'immersion française. Les enfants étaient obligés de faire plus de deux heures de route sur un autobus chaque jour, un voyage trop long selon un parent et un problème qui pourrait être évité si le programme LD se retrouvait à plus d'un endroit.

Tableau 4 : Learning Disabled II French Program Review
Parent Survey

(questions #9 à #21, 28, 29: n = 2)

I AM SATISFIED WITH	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree	Undecided don't know
9. the amount my child is learning	1	1	0	0	0
10. the help my child receives	1	1	0	0	0
11. the school's responsiveness to my concerns about my child	1	0	1	0	0
12. the teacher's knowledge about learning disabilities	1	1	0	0	0
13. the suggestions on how to help my child at home	0	1	1	0	0
14. the information I receive about my child's progress	0	0	1	0	1
15. the consideration about medical reports and information about my child	0	1	1	0	0
16. the information received about the school and activities	1	1	0	0	0
17. the number of students in the class	1	1	0	0	0
18. the amount of aide support	1	1	0	0	0
19. the amount of homework my child has	0	2	0	0	0
20. the computers and technology available	0	1	1	0	0
21. the transportation arrangements	0	1	1	0	0

28. What are the strengths of the LD program?	29. What would you like to change about the LD program? (n=1)
• Small class size (n=1)	• LD program should be offered at all schools (more accessible) (n=1)
• One on one help (n=1)	
• Teacher knowledge of learning disabled student needs (n=1)	

Analyse des résultats des perceptions des enseignantes et des parents

Les enseignantes et les parents ont une perception positive de l'efficacité du programme *Learning Disabled II French.* Ceux-ci croient que ce programme aide à augmenter la confiance et l'estime de soi des enfants ainsi que leurs compétences académiques.

Le programme est efficace parce que la classe est peu nombreuse, permettant à l'enseignante et à son assistante de mieux répondre aux besoins individuels des étudiants en proposant des objectifs académiques spécifique à chaque enfant, toujours en entretenant un milieu de langue seconde. Chaque étudiant reçoit de l'aide un à un et en petits groupes régulièrement—un contact intensif avec l'enseignante qui ne serait pas possible dans une salle de classe régulière.

CHAPITRE 5

Conclusion

D'après ma recherche de cinq mois, le programme *Learning Disabled II French* à Calgary est un programme très efficace. Les étudiants ont fait des gains académiques significatifs après une courte période de temps. Peut-être même encore plus important que cela, ils ont aussi développé de la confiance en soi, un meilleur concept de soi et une attitude plus positive envers l'apprentissage. Les enseignantes croient que le programme est un outil pédagogique important pour aider les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage mais qui veulent demeurer en immersion. Elles ont rapporté des gains académiques et sociaux parmi les sujets de l'étude. Pour les parents, le programme LD est efficace parce qu'il offre de l'aide intensive et se présente comme un alternatif aux écoles spécialisées mais unilingues pour les étudiants en difficulté d'apprentissage. Cette étude rapporte des conclusions très semblables à celles de la recherche de Rousseau, faite à Edmonton en 1998.

Une différence entre le programme à Calgary et celui à d'Edmonton était l'existence des séances hebdomadaires dont l'objectif était de développer non seulement une *conscience*, mais aussi une *compréhension* des difficultés d'apprentissage auprès des étudiants. Durant ces séances, les étudiants avaient l'occasion de discuter sans réticence de leurs difficultés, de leurs forces et de leurs inquiétudes. L'enseignant dirigeait des activités développées pour aider les enfants à mieux comprendre et à mieux s'occuper de leurs difficultés d'apprentissage. Dans la conclusion de son étude, Rousseau (1998) a rapporté que les parents ont indiqué que cette «meilleure compréhension de la nature de leurs difficultés académiques» était une des grandes forces du programme. À Calgary, de telles séances formelles ne font pas partie du programme

LD, mais je crois que c'est une idée formidable qui pourrait être facilement adoptée par les enseignantes. J'ai trouvé qu'après cinq mois, les étudiants avaient développé une meilleure conscience de leurs difficultés et qu'ils avaient appris des stratégies qui les aidaient à mieux lire, à mieux écrire, à mieux s'exprimer et à mieux calculer. Néamoins, l'incorporation de séances qui traiteraient directement les difficultés motiveraient davantage les étudiants à employer des stratégies apprises afin de surmonter ses troubles.

Cette présente recherche est limitée en ce qui concerne le nombre d'enfants suivi et la courte période de temps pendant laquelle l'étude a eu lieu. La recherche de Rousseau (1998) comprenait treize étudiants qui, échelonnée sur une période de deux ans, lui a permis d'observé plus profondément l'évolution cognitive et affective de ceux-ci. Cependant, en faisant la connaissance de mes deux sujets, des parents et des enseignantes du programme, j'ai eu une meilleure connaissance des soucis qu'ils pouvaient avoir, des défis qu'ils avaient à relever et de leurs désirs en tant qu'individu. En particulier, je me suis trouvée irrévocablement plongée dans la vie scolaire de chacun de mes sujets. J'ai beaucoup appris sur l'histoire de mes sujets et cela m'a permis de mieux comprendre et d'analyser les actions, les réactions et les attitudes qui se présentaient chaque fois que je visitais la salle de classe. Je me suis trouvée apprenante autant qu'observatrice et chercheuse. Enseignante moi-même, c'était une expérience enrichissante remplie d'idées pour améliorer ma propre pratique.

Cette étude soutient les recherches de Bruck (1979), Cummins (1984), Wiss (1989), Halsall (1989), Campbell (1992) et Bourassa-Tremblay (1992), tous cités dans ma revue de la littérature et tous qui appuient l'idée que les étudiants ayant des troubles d'apprentissage sont capables d'occuper une place dans le programme d'immersion française et méritent une option autre que transférer au programme anglais. Ma recherche, et celle de Rousseau (1998),

établissent le fait que les programmes LD pour les enfants en immersion sont pertinents et efficaces. Ces dernières recherches soutenaient le fait que l'enfant en difficulté d'apprentissage est capable d'apprendre une deuxième langue si des programmes spéciaux sont rendus disponibles. Les résultats de ces études justifient également les recommandations faites en 1999 par le «Calgary Board of Education French Immersion Task Force» que le Conseil scolaire de Calgary octroie de fonds pour assurer des services spéciaux afin d'aider les enfants défavorisés qui veulent rester en immersion (voir «Revue de la littérature »).

En conclusion, le programme *Learning Disabled II French* est une excellente option pour les étudiants qui ont des difficultés d'apprentissage mais ne veulent pas abandonner le programme d'immersion française. C'est un programme pertinent qui répond aux préoccupations d'équité en offrant un service spécial exclusif aux étudiants en immersion. C'est un programme qui mérite une place certaine dans le budget du Conseil scolaire de Calgary et qui devrait même être considéré par d'autres conseils scolaires en Alberta.

RÉFÉRENCES

Alberta Education (1998). *L'éducation française en Alberta.* Alberta Education Language Services Branch. Edmonton, Canada.

Adler, R. & Towne, N. (1991). *Communications et interactions: la psychologie des relations humaines.* Laval, Québec: Éditions Études Vivantes.

Bernhard, J. K. (1993). "The effects of early French immersion programs on the learning disabled: two positions." *Exceptionality Education Canada,* 3:1-18.

Bourassa-Tremblay (1992). *Experiences of grade one French immersion teachers.* Unpublished master's thesis, University of Alberta, Edmonton, Canada.

Bruck, M. (1978). "The Suitability of Early French Immersion Programs for the Language Disabled Child." *Canadian Modern Language Review.* 34, 5:884-7.

Bruck, M. (1979). "Switching out of French immersion." *Interchange*, 9: 86-94.

Calgary Board of Education (1999). *Calgary Board of Education French Immersion Task Force: Final Report.*

Campbell, G. R. (1992). *Transferring from French immersion: A case study of students who leave the French immersion program upon completion of grade six.* Unpublished master's thesis, University of Manitoba, Winnipeg, Canada.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy.* Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice.* London, New-York: Longman.

Delta School District (1992). *Teacher as researcher: a retention and transfer study of Delta' s immersion programs.* Delta, B. C. Interim report, p. 22.

Ellis, J. (1994). "Narrative inquiry with children: a generative form of preservice teacher research." *Qualitative Studies in Education:* 7, 367-380.

Gearheart, B. & Gearheart, C. (1989). *Learning Disabilities: Educational Strategies.* Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.

Genessee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education.* Cambridge, MA: Newbury House Publishers.

Goupil, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.* Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

Halsall, N. (1989). *Immersion/regular program study.* Nepean, ON: Carleton Board of Education.

Halsall, N. (1994). "Attrition/retention in French immersion with particular emphasis on secondary school." *The Canadian Modern Language Review,* 50: 312-345.

Hart, D., Lapkin, S. & Swain, M. (1988). *Early and middle immersion programs: Linguistic outcomes and social character.* Toronto: Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education.

Hendrick, J., Schwartz, S. & Seedfeldt, C. (1993). *Early childhood education: Curriculum resource handbook.* New York: Kraus International.

Lapkin, S. & Swain, M. (1990). "French immersion research agenda for the 90's in French immersion: Process, product and perspectives." *Canadian Modern Language Review,* 46, 4: 638-674.

Lewis, C., & Shapson, S. M. (1989). "Secondary French immersion: A study of students who leave the program." *Canadian Modern Language Review,* 45: 539-548.

Morrison, F. (1989). "Transferring from French immersion to the English program." *Contact,* 8: 3-5.

Obadia, A. & Thériault, C. M. (1995). *Attrition in French immersion programs: Possible solutions.* Simon Fraser University, Burnaby, BC.

Obadia, A. (1997). Table ronde d'ouverture du congrès: "L'ACPI célèbre ses 20 ans: du passé au présent." *Le journal de l'Immersion,* 21, 1: 11-12.

Parkin, M., Morrison, F. & Watkin, G. (1987). *French immersion research relevant to decisions in Ontario.* Toronto: Queen's Printer, Ontario Institute for Studies in Education.

Rebuffot, J. (1993). *Le point sur . . . L'immersion au Canada.* Anjou (Québec): Centre Éducatif et Culturel, inc.

Rousseau, N. (1998). "Description and evaluation of a French immersion learning disabilities program." Unpublished doctoral thesis. University of Alberta, Edmonton, Canada.

Rousseau, N. (1999). "A French immersion learning disabilities program: Perspectives of students, their parents and their teachers." *Mosaic,* 6, 3: 16-26.

Trites, R. L. (1981). "Primary French immersion: Disabilities and prediction of success." *Review and Evaluation Bulletin,* 2.

Trites, R. L. (1983). "Learning disabilities and prediction of success in primary French immersion." Colloquium on French as a second language: Proceedings. *Review and Evaluation Bulletin*, 4: 27-35.

Trites, R. L. (1986). " Learning disabilities and prediction of success in primary French immersion. An overview." *French Immersion Series.* Ministry of Ontario.

Wiss, C. (1987). "Issues in the assessment of learning problems in children from French immersion programs: A case study illustration in support of Cummins." *Canadian Modern Language Review,* 43: 302-313.

Wiss, C. (1989). "Early immersion programs may not be suitable for every child." *Canadian Modern Language Review,* 45: 517-529.

ANNEXE A

School Consent Form to Conduct Research

Formulaire de consentement des enseignants

Parent Consent form

SCHOOL CONSENT FORM TO CONDUCT RESEARCH

(To be completed by the Principal)

I, the undersigned, ______________________________, hereby give permission to Christine Oliver to
(please print name)
conduct a research project entitled Evaluation *of a Learning Disabled II French Program involving two students* at École Westgate School.

I acknowledge that I have read and understood the research proposal attached to this form.

I understand that two students in the Westgate Learning Disabled French programme will be participating in this research. The project involves a series of three interviews that will be electronically recorded. These interviews will take place in January, March and May. The students will also be asked to write how they feel before they start the program and how they feel after five months in the program. Finally, a review of each participating child's academic file will occur.

I also understand that this project includes the participation of the students' parents by way of an interview in January (that will be recorded) and a survey at the end of May.

In addition, the teacher of the LD program will be asked to participate in a survey at the end of May as well as discussions with the researcher throughout the project.

I understand that each individual's anonymity will be respected in the documents produced as a result of this project. All participants will have the opportunity to review and react to material which is being proposed for publication. All documents produced during the course of this project, written or oral, will remain confidential and will be destroyed upon completion of the study. This project will be approved by the Ethics Committee of both the University of Alberta and the Calgary Board of Education before it commences. Also, any participant may withdraw from the project at any time.

I understand that this project will take place from January, 2001 to June 2001.

Date ______________________________

Signature ______________________________

Position ______________________________

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS

Je soussigné(e) ______________________________, enseignant(e) de la commission scolaire publique de Calgary, accepte de participer au projet de recherche de Christine Oliver en vue de la rédaction de sa maîtrise en Éducation.

J'affirme avoir lu et compris la proposition de recherche qui m'a été soumise.

Je comprends que dans tout document écrit produit à la suite de cette collaboration, mon anonymat, celui de mes élèves, leurs parents et de mon école seront garantis.

Je comprends que j'aurai la possibilité de lire les textes résultant de cette collaboration et d'y réagir avant que ceux-ci ne soient rendus publics.

Date ________________________ Signature ________________________

PARENT CONSENT FORM

I, the undersigned, ______________________________, hereby give permission to my
(please print your name)
child to participate in Christine Oliver's research project *Evaluation of a Learning Disabled II French Program involving two students.*

I acknowledge that I have read and understood the research proposal in the letter attached to this form.

I understand that my child will be participating in a series of three interviews that will be electronically recorded. These interviews will take place in January, March and May. The students will also be asked to write how they feel before they start the program and how they feel after five months in the program. You may review all questions prior to the interviews taking place.

I also understand that this project includes my participation in an interview in January (that will be recorded) and a survey at the end of May.

I understand that this project will take place from January, 2001 to May 2001.

Date _________________________

Signature _________________________

Full Name ________________________________
(please print)

ANNEXE B

Ellis Narrative Inquiry with Children

(Ellis, 1994)

ELLIS NARRATIVE INQUIRY WITH CHILDREN (1994)

1. If you only had to go to school three days of the week, what are some of the things you'd like to do with the extra time?

2. Have you ever done anything that other people were surprised you could do?

3. What's the most difficult thing you've ever had to do--or, is there something you've done that was really hard to do but you really wanted to do it?

4. Some people really believe in the power of wishing. Do you think you do?...[Follow-up to positive response.] Has it ever worked?

5. Do you ever get other people to go along with your ideas or what you want to do?...What about in activities with friends or activities or routines at home?

6. Sometimes we like to daydream--about things we'd like to do or things we'd like to try, or things we'd like to become. Can you remember anything you've ever day-dreamed about?

7. Have you ever done anything really different from what most people your age have done--made something, read up on something, planned something, tried something?

8. Some people believe that willpower can take them a long way--do you think that you've ever used willpower?

9. I'm going to ask you some different kinds of questions now--questions about how you see things. For example...who do you think makes the biggest difference to what happens in the classroom: the principal, the teacher, or the student?

10. When people disagree over something, why do you think that usually is?

11. What things would you say are the most important in life to most people?...[Follow-up to response.] What do you think will be the most important in life to you?

12. In all of the things that you're interested in or that you've thought about a lot, what has puzzled you the most?

13. What's the best thing about being your age?...[Follow-up to response.] What's the hardest thing about being your age?

14. What would you like to be really good at doing?

15. If you could pick one thing that you wouldn't have to worry about anymore, what would it be?...[Follow-up to response.] What would be the next thing?

16. In the world of nature or in the world of things or in the world of people, what is it that surprises you the most, or that you find the most fascinating?

17. Some people really believe in the power of prayer. Do you think that you do?

18. Some people always have lots of ideas at their fingertips. You know, they always have lots ideas about what to get someone for a present, or they find it really easy to think of things to say in a story they have to write or a letter. Other people have to work really hard to come up with ideas, or they just seem to come more slowly. Which kind of person sounds more like you?...Can you think of an example of when you had lots of ideas or when you had trouble thinking of ideas?

19. Can you think of any time when you've run into a difficulty when you were trying to do something or make something--something you needed was missing, something got in the way or slowed things down? What did you do?

20. Can you think of anything that's a constant nuisance or that always annoys you?...What are some of the things you've tried to do about it?

21. What do you do when you need a really good idea?

22. If you could spend two weeks with someone who does a special kind of work, what kind of person would that be?

23. In the year ahead, what are some of the things you'd like to accomplish or try for the first time?

24. Is there anyone you see as a kind of hero or heroine, someone you look up to and would like to be like?

25. Do you spend very much time writing or drawing?...Have you ever been in a play?

26. Is there something that you've always wanted to do but there hasn't been the opportunity (time, materials, resources)?

ANNEXE C

Student Interview #2

Learning Disabled II French Program

Student Interview #2

Learning Disabled II French Program

Name: ______________________________

Date: ______________________

1. What is the biggest difference between school at (name of former school) and school at (name of current school)?

2. a). Since you've started at (name of school) in January, is there a difference in your school work? What areas?

   b). Tell me something you've been really successful at since you started here.

3. a). How do you feel about coming to (name of school) every day?

   b). What is your favorite part about (name of school)?

   c). What don't you like?

4. Tell me about your best friend here at (name of school).

5. Tell me something your teacher does at (name of school) that no other teacher has done.

6. What kind of things do you work on with (name of aide)?

7. a). Did you get a report card yet? How did you do?

   b). What do you think your next report card will be like?

8. Do you feel different than the other kids at this school because you are in a special class? Are you treated differently?

ANNEXE D

Learning Disabled II French Program

Survey of Students

LEARNING DISABLED II FRENCH PROGRAM EVALUATION

SURVEY OF STUDENTS

JUNE, 2001

How old are you? ______

What grade are you in? ______

1. What are the good things about your school program?

2. What would make your school program better for you?

3. How are you being helped with your learning difficulties?

4. What would you like to do when you are finished high school?

**Adapted from French Immersion LD Program (1998) by Nadia Rousseau, University of Alberta.

ANNEXE E

Learning Disabled II French Program

Parent Interview

LEARNING DISABLED II FRENCH PROGRAM EVALUATION

Parent Interview

Date:
Name of Child:
Age:
Grade:

Is French used in the home?

Why is X in the Westgate LD program?

Please describe your child's school experience prior to January, 2001?
(sub questions: positive aspects
things X struggled with
relationship with teachers
relationship with peers)

Please describe any type of help or support you and your child received prior to January, 2001?

Please describe your child's school experience since January, 2001?

Please describe any type of help or support you and your child received since January, 2001?

If all of the following options were available, which do you think would be best for you child at this time and why?

-integrated in a regular classroom with assistance being provided

-a regular class most of the time with a special class (small group) part of the time

-a special school

-a special class (small group) all day

**Adapted from French Immersion LD Program (1998) by Nadia Rousseau, University of Alberta.

ANNEXE F

Learning Disabled II French Program

Parent Survey

I AM SATISFIED WITH:	strongly agree	agree	disagree	strongly disagree	undecided don't know
9. the amount my child is learning					
10. the help my child receives					
11. the school's responsiveness to my concerns about my child					
12. the teacher's knowledge about learning disabilities					
13. the suggestions on how to help my child at home					
14. the information I receive about my child's progress					
15. the consideration about medical reports and information about my child					
16. the information received about the school and activities					
17. the number of students in the class					
18. the amount of aide support					
19. the amount of homework my child has					
20. the computers and technology available					
21. the transportation arrangements					

BEFORE MY CHILD WAS IN THE LD PROGRAM, I WAS SATISFIED WITH:	strongly agree	agree	disagree	strongly disagree	undecided don't know
22. the help my child received in school					
23. the school's responsiveness to my concerns about my child					
24. the information I received from the school about my child's learning problems					
25. the knowledge of the teachers regarding LD					
26. the information I received from the school about program options for my child					
27. the help I received from the school in applying to the LD program					

28. What are the strengths of the LD program?

29. What would you like to change about the LD program?

30. What sources have been of the most help to you in understanding learning disabilities and your child's needs?

_______ family member

_______ previous school

_______ this school

_______ medical doctor

_______ hospital clinic

_______ association for learning disabilities

_______ books or magazine articles

_______ other : ____

31. Which, if any, of the following apply to your child?

_______ attention deficit disorder (with or without hyperactivity)

_______ speech and language problems

_______ behaviour problems

_______ on medication for learning or behaviour problems

32. If all of the following options were available, which do you think would be best for your child at this time?

_______ integrated in a regular classroom with assistance being provided

_______ a regular class most of the time with a special class (small group) part of the time

_______ a special class most or all of the time

_______ a special school

_______ other : ______________________________

33. What comments, concerns or suggestions do you have regarding Calgary Board of Education programs and services for students with learning difficulties, including the program in which your child is currently enrolled?

**Adapted from French Immersion LD Program (1998) by Nadia Rousseau, University of Alberta.

ANNEXE G

Évaluation du programme *Learning Disabled II French*

Sondage: Enseignantes / Assistante

ÉVALUATION DU PROGRAMME *"LEARNING DISABLED II FRENCH"*

SONDAGE - ENSEIGNANTES / AIDE-ÉLÈVE

Enseignant(e) ______ ou Aide-élève ______

Niveau ____________________

Années d'expérience	Élémentaire	Junior High	Secondaire
Programme LD			
Autres programmes spécialisés (Spec. Ed.)			
Programme régulier			

Développement Professionnel	# de cours au niveau du 1er cycle	# de cours au niveau d'études supérieures	# d'ateliers, conférences, ou dev. prof. depuis 3 ans
Problèmes d'apprentissage (LD)			
Pour autres prog. spécialisés			
En classe de français (FLA)			

D'autres formations ou expériences pertinentes:
Membre d'une (des) organisation(s) pertinente(s): (eg: LD Association, ATA Special Ed. Council)

Veuillez indiquer jusqu'à quelle mesure vous êtes d'accord avec les énoncés suivants.

	fortement d'accord	d'accord	pas d'accord	fermement pas d'acc.	indécis(e) ne sais pas
1. Le programme LD est un outil pédagogique efficace qui augmente la compétence des élèves					
2. Le programme LD est un outil pédagogique efficace qui améliore les habiletés sociales des élèves.					
3. Le programme LD est un outil pédagogique efficace qui améliore la confiance et l'estime de soi des élèves					
4. Le programme LD est un outil pédagogique efficace qui permet aux élèves de prendre en charge leurs problèmes d'apprentissage					
5. Le programme LD est un outil pédagogique efficace qui permet à l'élève de mieux comprendre ses problèmes d'apprentissage					
6. Le programme LD est un outil pédagogique efficace qui permet d'augmenter l'intérêt des élèves envers l'école					
7. Le programme LD devrait être offert uniquement dans des écoles désignées					
8. L'emphase du programme LD devrait être porté sur l'amélioration des habilités en langue français et en mathématiques, plutôt que sur l'ensemble du programme d'études					
9. L'intégration des élèves en classes régulières est un aspect important du programme LD					
10. La plupart des élèves avec des problèmes d'apprentissage exigent un suivi continu					

Je suis satisfait(e) :

	fortement d'accord	d'accord	pas d'accord	fermement pas d'acc.	indécis(e) ne sais pas
11. de ma tâche					
12. de la pertinence de ma reçue pour cette tâche					
13. du nombre d'élèves dans la classe					
14. du montant d'appui de l'aide-élève					
15. de l'appui de la direction					
16. de l'appui des autres enseignants dans l'école					
17. des opportunités pour faire de l'intégration					
18. de l'appui des parents					
19. de la participation des parents					
20. des expériences de développement professionnel					
21. de la variété et de l'accès aux ordinateurs ou des autres technologies					
22. des ressources d'apprentissages qui ont été offertes					
23. de l'accès aux conseillers, quand nécessaire					
24. des renseignements et de l'aide reçus des conseillers					

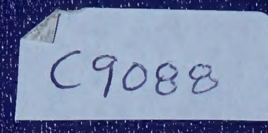
25. À votre avis, quels sont les facteurs qui distinguent l'élève qui réussira dans le programme de celui qui échouera? (eg.: présences régulières, l'appui des parents, compétences verbales, etc.)

Ces facteurs, seront-ils les mêmes pour chaque élève?

26. Quelles sont les forces du programme LD de votre école?

27. Qu'est-ce que vous aimeriez changer du programme LD de votre école?

**Ce sondage a été tiré de French Immersion LD Program (1998) par Nadia Rousseau, Université de l'Alberta.


C9088